



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 1994

Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate

Schmid, Stephan

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-112599>

Book Section

Originally published at:

Schmid, Stephan (1994). Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate. In: Giacalone Ramat, Anna; Vedovelli, Massimo. Italiano lingua seconda e lingua straniera. Roma: s.n., 61-79.

STEPHAN SCHMID
(Zurigo)

Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate

0. PREMESSA

Il presente contributo intende approfondire e collegare tra loro due elementi della teoria sull'acquisizione di lingue seconde (ALS) che hanno (ri-)suscitato un notevole interesse nell'ultimo decennio: le strategie di acquisizione e il ruolo della prima lingua. Discuterò brevemente il modo in cui vari ricercatori hanno concettualizzato le strategie di acquisizione, distinguendole da altri tipi di strategie (di comunicazione o di produzione), dopodiché sollevò alcuni problemi teorici riguardo all'infusso della lingua nativa. Un'importanza particolare verrà attribuita al grado di distanza strutturale tra L1 e L2: si assume infatti che la percezione delle numerose similarità tra due lingue imparentate faciliti in maniera decisiva il compito dell'acquisizione della seconda lingua. Nella parte principale di questo intervento si cercherà di illustrare mediante un modello di strategie di acquisizione per lingue geneticamente affini i processi mentali messi in opera dagli apprendenti.

I dati cui farò riferimento provengono da due ricerche sull'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di immigrati spagnoli e portoghesi nella Svizzera tedesca (v. Schmid in stampa, Mazzi 1990).¹ Com'è noto, in quest'area l'italiano serve da lingua veicolare per la comunicazione tra lavoratori stranieri di diversa provenienza (cfr. Berruto / Moretti / Schmid 1990): alla diffusione di quello che da Berruto (1991) è stato chiamato *Fremdarbeiteritalienisch* hanno contribuito in modo decisivo i parlanti romanzofoni i quali, grazie al loro accesso 'privilegiato' alla lingua obiettivo, fungono da intermediari tra parlanti nativi e parlanti con una L1 geneticamente più distante (cfr. Moretti 1993).

1. LE STRATEGIE DEGLI APPRENDENTI

Nelle scienze umane si nota una tendenza crescente ad usare il termine 'strategia', che originariamente proviene dal linguaggio settoriale militare, per designare le scelte effettuate ed i mezzi adoperati per raggiungere un certo obiettivo o per risolvere un determinato problema. Nella teoria dell'ALS si è fatta strada una visuale che concepisce l'apprendente come soggetto creativo che costrui-

¹ Tengo a ringraziare Guido Mazzi per avermi gentilmente messo a disposizione il suo corpus di parlanti.

sce la sua interlingua mediante un processo dinamico di approssimazione alla L2. In sintonia con questo approccio sono stati proposti vari tipi di 'strategie degli apprendenti' (*learner strategies*), anche se a giudicare dalla manualistica della disciplina si è lungi dall'aver raggiunto un accordo a proposito delle relative definizioni e tipologie².

All'interno della sua 'ipotesi dell'interlingua', già Selinker (1972 [1984]: 32) distingueva tra 'strategie di apprendimento' e 'strategie di comunicazione', cioè tra "il modo in cui l'apprendente affronta il materiale da apprendere" e il modo in cui "l'apprendente affronta la comunicazione con parlanti nativi" della lingua obiettivo. Corder (1978 [1984]: 64) elenca alcuni tipi di comportamento che denotano la messa in opera di diverse strategie di comunicazione, come la propensione ad assumere o a evitare rischi, l'adattamento del messaggio o l'uso di parafrasi e prestiti. Dato che si tratta di una serie di fenomeni piuttosto disparati si è cercato di raffinare i modelli dell'ALS mediante la classificazione delle strategie di comunicazione in vari sottotipi (v. per esempio Faerch / Kasper 1983a: 52-53) oppure mediante l'introduzione di un ulteriore tipo di strategia, le 'strategie di produzione' (v. Ellis 1985: 176-180)³. Queste ultime sarebbero coinvolte nella pianificazione degli enunciati in base alla competenza approssimativa della L2 e comprenderebbero vari meccanismi di semplificazione semantica e sintattica che vengono attuati, a differenza delle strategie di comunicazione, in modo automatico e non solo come compensazione in un momento di *impasse* della conversazione⁴. Accanto alle tre categorie di strategie 'cognitive' (o meglio: linguistiche) considerate sin qui (acquisizione, produzione, comunicazione) occorre menzionare infine anche le strategie extralinguistiche o sociali

² Cfr. Ellis (1985: 164-169), Wode (1988: 92-97), Skehan (1989: 73-99), Larsen-Freeman / Long (1991: 65-67 e 199-203).

³ Da un punto di vista psicolinguistico è logico postulare anche l'esistenza di 'strategie di percezione' intese come "the attempts to interpret incoming utterances efficiently" (Tarone 1981 [1983]: 68); esempi di tali strategie potrebbero essere principi come "prestare attenzione alla parte finale delle parole" o "prestare attenzione alle sillabe accentate". Benché l'autrice non vi faccia nessun riferimento esplicito, è ovvia l'affinità di queste strategie con gli *operating principles* formulati da Slobin (1973) per l'acquisizione della L1. In generale si ha l'impressione che la ricerca dell'ALS continui a trascurare il ruolo della percezione - "an aspect of the black box which has received little consideration" (Ellis 1985: 166) -, il cui impatto sui processi di acquisizione potrebbe invece essere molto più decisivo che non i meccanismi della produzione o della comunicazione.

⁴ Tuttavia la distinzione tra strategie di comunicazione e produzione rimane problematica. Il *monitoring*, per esempio, viene classificato da Ellis (1985: 179-180) tra le strategie di produzione, anche se si tratta di un procedimento cosciente che non obbedisce certo ai requisiti dell'automaticità. Viceversa la 'riduzione formale' non implica necessariamente l'abbandono di un obiettivo comunicativo ed è piuttosto una caratteristica generale della produzione nell'interlingua: normalmente la 'riduzione formale' è quindi una strategia di produzione e non una strategia di comunicazione come postulato da Faerch / Kasper (1983a: 38-43). A mio avviso sarebbe preferibile allargare la nozione di 'strategie di produzione' e limitare le strategie di comunicazione a fenomeni più specificamente interazionali come la richiesta di aiuto da parte dell'interlocutore (v. in questo senso Tarone 1981 [1983]: 63-64).

impiegate dagli apprendenti per incrementare la loro competenza nella L2: si tratta di massime del tipo "cerca di far parte del gruppo dei parlanti della L2" (cfr. Ellis 1985: 165, Skehan 1989: 74).

Venendo alle strategie di acquisizione (*learning strategies*), che costituiscono l'oggetto specifico della nostra riflessione, si nota un'analogia mancanza di accordo tra i ricercatori per quanto riguarda la definizione del concetto e la classificazione delle strategie. Uno spoglio parziale della letteratura sull'argomento dà anzi l'impressione che in ogni lavoro si sia cercato di inquadrare la nozione *ad hoc*, come si evince dalla seguente lista di definizioni (riportate secondo un criterio 'cronologico'):

- (1) the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge (Rubin 1975: 43);
- (2) mezzi facoltativi di sfruttamento dell'informazione disponibile per migliorare la competenza in una seconda lingua (Bialystok 1978 [1990]: 46);
- (3) an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language (Tarone 1981 [1983]: 67);
- (4) mental operations that learners utilize in accomplishing learning tasks (Cohen 1984: 110);
- (5) devices for internalizing or automatizing L2 knowledge (Ellis 1985: 165);
- (6) special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information (O'Malley / Chamot 1990: 1);
- (7) a choice that the learner makes while learning or using the second language that affects learning (Cook 1991: 78);
- (8) those unconscious or conscious activities undertaken by learners that promote learning (Larsen-Freeman / Long 1991: 212).

Innanzitutto va notato il carattere tautologico ("to acquire knowledge" (1), "migliorare la competenza" (2), "to develop ... competence" (3)), se non addirittura circolare di molte formulazioni, se si considera l'occorrenza della parola *learning* nelle definizioni (4), (6), (7) e (8). In secondo luogo è evidente la scarsa intensione semantica di termini come 'mezzo', 'tecnica', 'scelta' o 'attività'. Il carattere generico delle formulazioni non si presta a cogliere le proprietà specifiche del concetto e a distinguerlo dagli altri tipi di strategie, dato che le 'attività' o 'scelte' che favoriscono l'apprendimento potrebbero essere anche di tipo sociale o comunicativo. Una prospettiva più strettamente cognitiva o psicolinguistica appare nelle definizioni (4) e (6); nel secondo caso però non è chiara la distinzione (o la correlazione) tra 'acquisizione' e 'percezione'. La formulazione più soddisfacente sembra quindi essere quella più breve (5), che si riferisce soltanto alla strutturazione della competenza in L2, di cui viene inoltre sottolineato l'aspetto automatico. Nella nostra ottica le strategie di acquisizione si concepiscono come procedure particolari per formare delle ipotesi sulla struttura della L2 e per stabilire regole dell'interlingua in base a queste ipotesi (cfr. Ellis 1985: 170-171); supponiamo che tali strategie siano prevalentemente inconscie.

È ovvio che i diversi tipi di strategia sono strettamente interrelati, dato che la strutturazione della 'grammatica' dell'interlingua opera sul risultato della percezione dell'*input* in L2; la percezione restringe in un certo senso la gamma delle ipotesi possibili. Inoltre le ipotesi degli apprendenti vengono continuamente verificate mediante il *feedback* che essi ricevono nelle reali situazioni comunicative: la creazione di una nuova parola (*word coinage*; cfr. Faerch / Kasper 1983: 50) è senz'altro un mezzo per risolvere un problema concreto nella comunicazione esolingue, ma rappresenta allo stesso tempo anche un'ipotesi sul lessico della L2. Nonostante questa concomitanza delle strategie di comunicazione e di acquisizione - che del resto si manifesta anche nell'uso di elementi della L1 nel discorso in L2 (v. 2.) - da un punto di vista concettuale la dicotomia è senz'altro fondata e non dovrebbe quindi essere abbandonata (come viene invece proposto da Bialystok / Sharwood Smith 1985: 113); ciò non toglie che in ultima analisi il concetto di 'strategia' rimanga di per sé "poco chiaro" (Wode 1988: 95)⁵.

Alla debolezza del fondamento teorico della nozione di 'strategia di acquisizione' corrisponde una notevole proliferazione di tentativi di classificazione. Va precisato subito che tra i due tipi fondamentali stabiliti da O'Malley / Chamot (1990), cioè le strategie 'cognitive' e quelle 'metacognitive', ai nostri fini interessano soltanto le prime, dato che le strategie metacognitive servono più che altro a strutturare il compito e a migliorare la situazione di apprendimento⁶. Per quanto riguarda le strategie di acquisizione in senso stretto, cioè le strategie 'cognitive' nella terminologia di O'Malley / Chamot (1990), la gamma delle tipologie proposte comprende da un lato una serie di formulazioni ispirate alla psicologia cognitiva, come 'imitazione', 'analisi', 'deduzione', 'inferenza' o 'transfer', nel senso di 'collegamento con conoscenze acquisite in precedenza' (cfr. Ellis 1985: 167-175, Skehan 1989: 81 e 88-89). D'altro canto alcuni ricercatori hanno cercato di definire le strategie di acquisizione dal punto di vista del sistema linguistico; tra queste proposte si annoverano per esempio strategie 'lessicali' e 'morfologiche' - a seconda del modulo preferito dagli apprendenti per realizzare determinati significati nella loro interlingua - (cfr. Berretta 1990a, Moretti 1990), strategie isolanti, agglutinanti e flessive (cfr. Giacalone Ramat in questo volume), oppure strategie più generali come l'ipergeneralizzazione, la regolarizzazione o la semplificazione⁷.

In sostanza gli studi su questo argomento manifestano sempre un carattere

⁵ "The lack of precision which characterizes discussions of learning strategies" è già stato avvertito da Ellis (1985: 167), che si esprime in modo drastico sugli aspetti terminologici del dibattito: "the metalanguage is often confusing and vague. In particular, researchers do not use terms like 'process', 'strategy' or 'principle' consistently" (ibid.: 166).

⁶ Si tratta di una ricerca sull'apprendimento guidato dell'inglese in cui rientrano ovviamente anche considerazioni di natura didattica.

⁷ Benché la semplificazione sia stata considerata una strategia di acquisizione già in Selinker (1972 [1984]: 35), il concetto ha avuto una notevole fortuna nella teoria dell'ALS in

alquanto speculativo. Il problema cruciale retrostante alla difficoltà di individuazione e classificazione delle strategie è di natura metodologica: i processi mentali non sono direttamente osservabili, per cui si può solo tentare di ricostruire le strategie degli apprendenti in base all'osservazione del loro comportamento linguistico (cfr. Ellis 1985: 14). Va notato che anche il modello che si propone in questa sede è stato ricavato in base al metodo tradizionalmente collaudato della ricerca sulle interlingue, cioè l'analisi degli errori. Lo statuto epistemologico del costruito 'strategia di acquisizione' è quindi quello di un'ipotesi di secondo grado, cioè di un'ipotesi del linguista sulle ipotesi degli apprendenti sulla struttura della seconda lingua.

2. IL RUOLO DELLA PRIMA LINGUA

L'influsso della L1 è stato uno dei problemi più dibattuti nella storia della ricerca sull'ALS ed ha trovato soluzioni contrastanti nelle varie tappe della disciplina: dopo la sopravvalutazione dei meccanismi di *transfer* nella cosiddetta 'ipotesi dell'analisi contrastiva' e la loro minimalizzazione nel periodo successivo dei *Morpheme Studies* si è giunti negli anni Ottanta ad una posizione più bilanciata, secondo cui le interlingue sono influenzate sia dalla lingua nativa che da principi di acquisizione universali (cfr. Ellis 1985: 40, Larsen-Freeman / Long 1991: 96-107). A questo punto la questione da porsi non è più 'se' la prima lingua abbia un influsso sulle interlingue o no, ma piuttosto 'in che misura', 'come', 'quando' e 'perché' gli apprendenti facciano uso della loro L1 (cfr. Ringbom 1987: 2, Faerch / Kasper 1987: 112).

Esistono infatti vari tipi di *transfer*: Corder (1978 [1984]: 64) propone ad esempio di distinguere il prestito come strategia da comunicazione dal *transfer* come processo di apprendimento. Il primo fenomeno occorre frequentemente nell'italiano di ispanofoni e di portoghesi, che usano spesso elementi lessicali della L1 per risolvere un determinato compito comunicativo⁸:

(9) *Questo è un piccoloo pato come si dice?* (Sp8)

(10) *Não sei come si dice in italiano, no, o licca* (P5)

(segue nota 7)

seguito alla distinzione tra semplificazione 'elaborativa' e 'resrittiva' proposta da Meisel (1983). Tuttavia questa accezione del termine è stata rifiutata da molti autori (cfr. Ellis 1985: 171-172, Larsen-Freeman / Long 1991: 66); basti ricordare la posizione di Corder (1981: 88): "Simplification may be the result of a learning strategy or process; it cannot be a learning strategy itself".

⁸ Le sigle Sp e P si riferiscono rispettivamente a ispanofoni e portoghesi, il numero indica un determinato informante. Nell'esempio (9) l'intervistato doveva denominare il disegno di un'anatra su una vignetta.

Va notato che in questi casi i due tipi di strategia sono strettamente interrelati, dato che gli apprendenti intendono verificare, mediante un commento metalinguistico o l'esplicita richiesta di conferma dall'interlocutore, la loro ipotesi sull'item lessicale in questione⁹. La distinzione tra *transfer* 'strategico' e *transfer* di apprendimento si ritrova nella tipologia sofisticata di Faerch / Kasper (1987), secondo i quali la L1 può interferire anche nel momento della produzione, dando luogo ad un *transfer* di tipo 'automatico' o 'sussidiario' (ibid.: 126-130). Gli stessi autori alludono inoltre al fenomeno del *transfer* nella decodificazione che permette la comprensione interlinguistica nel caso di lingue strettamente imparentate come le lingue romanze (ibid.: 113).

Nella maggior parte degli studi sull'argomento il ruolo della prima lingua viene però interpretato in termini decisamente cognitivi, il che è particolarmente evidente nei contributi alla *Ann Arbor Conference on 'Language Transfer in Language Learning'* (V. Gass / Selinker 1983), dove la L1 viene concepita come

- (11) a filter that governs the learner's perception and retention of specific features of the second language (L2) input (Andersen 1983: 177);
- (12) the set of constraints that one's previous knowledge imposes on the domains from which to select hypotheses about the new data one is attending to (Schachter 1983: 104);
- (13) a heuristic tool in the discovery of the formal properties of the new language, facilitating especially the learning of those features which resemble features of the mother tongue (Corder 1983: 95).

In queste definizioni del *transfer* viene sottolineata da un lato l'importanza del momento della percezione per i processi di apprendimento, dall'altro la teoria dell'ALS assume un principio importante della psicologia cognitiva, cioè il fatto che l'acquisizione di conoscenze nuove sembra avvenire perlopiù in relazione a conoscenze preesistenti (cfr. Ellis 1985: 37-38, Larsen-Freeman / Long 1991: 203). A differenza dell'accezione comportamentista del termine *transfer* nell'analisi contrastiva, la prospettiva cognitivista sull'influsso interlinguistico attribuisce all'apprendente un ruolo creativo nella scoperta delle proprietà formali della L2.

In sostanza sembra quindi che la L1 possa intervenire in vari momenti dell'acquisizione di una seconda lingua, dalla percezione dell'*input* all'attuazione di un piano di produzione nella L2 alla negoziazione del significato con l'interlocutore: il momento più importante consiste però nella formulazione di ipotesi sulla struttura della L2 da parte dell'apprendente. Il problema che si pone a questo punto è se si possa considerare l'interferenza stessa come un tipo particolare di strategia (cfr. Ellis 1985: 37). A nostro avviso la casistica dell'influsso

so interlinguistico è troppo variegata perché si possa parlare di una sola strategia del *transfer*. Non solo la L1 interviene in vari momenti della produzione, anche le ipotesi sulla lingua bersaglio possono essere influenzate in vari modi dalle conoscenze della prima lingua; secondo la concezione di J. Schachter (cfr. (12)), le rappresentazioni della L1 non costituiscono di per sé delle ipotesi sulla L2, ma restringono soltanto l'ambito di selezione della loro formazione, per cui il 'peso' del *transfer* varia notevolmente a seconda del tipo di ipotesi scelto dall'apprendente, il che si ripercuote in una fenomenologia multiforme nelle strutture dell'interlingua (cfr. Faerch / Kasper 1987: 118-120).

È probabile che la misura in cui gli apprendenti fanno affidamento alla lingua di partenza dipenda in parte dalle proprietà intrinseche degli elementi linguistici in questione. Molti autori osservano infatti che l'interferenza agisce frequentemente in sintonia con tendenze universali, cioè là dove le soluzioni strutturali della L1 sono più regolari o semplici e presentano quindi dei vantaggi per la memorizzazione o la processazione (cfr. Andersen 1983: 182, Kelleman 1983: 122). Il concetto chiave in questa ipotesi è la nozione di 'marcatezza', che permette di stabilire in base a criteri operativi quando e perché la differenza tra L1 e L2 può creare delle difficoltà per l'apprendimento (cfr. Eckman 1977 [1987]: 61).

Un altro fattore che sembra determinare in modo decisivo la quantità dell'influsso della prima lingua è costituito dal grado di distanza strutturale tra L1 e L2. L'effetto facilitante della similarità tra le due lingue viene accennato nella definizione di Corder (13) e costituisce infatti un *leitmotiv* della ricerca sull'ALS che è stato riscoperto in anni recenti (cfr. Ellis 1985: 34-35, Ringbom 1987: 33-43). Lo stesso Corder (1978 [1984]: 53-54, 71-72) si era avvalso del criterio della distanza strutturale per distinguere due tipi di *continuum* nella costruzione dell'interlingua, un *continuum* di ricreazione e un *continuum* di ristrutturazione: nel primo l'apprendente opera un tipo di semplificazione orientato verso una specie di 'semantassi naturale', nel secondo la semplificazione non va al di sotto del comune 'punto di partenza' delle due lingue; la percezione delle similarità permette all'apprendente di cominciare l'approssimazione verso la lingua obiettivo ad un punto più alto della scala di complessificazione.

La facilitazione è massima quando la lingua bersaglio non è solo strutturalmente simile, ma anche geneticamente imparentata, per cui l'interlingua può attingere sia a molti parallelismi nel sistema morfosintattico che a un vasto fondo lessicale comune. In genere le interlingue di ispanofoni (e in misura minore anche quelle di portoghesi) mostrano un livello di elaborazione strutturale sensibilmente superiore rispetto all'italiano di apprendenti con una L1 tipologicamente distante, come per esempio i sinofoni o gli arabofoni. L'italiano di spagnoli e portoghesi mostra invece, soprattutto negli stadi iniziali, un forte grado di ibridazione linguistica, come si vede negli esempi seguenti:

(14) *Corriendo velozes con el traidiocasé vanno via* (Sp2)

(15) *Quando trovi qualquer obstáculo uh! sono nervosa ++ e dopo faço troppo bagulho* (P2).

⁹ Questo fatto viene messo in evidenza da Corder (1983: 95): "the acquisition of a second language (...) is the product of the attempt to communicate. (...) Structural transfer, which is a learning process, results from borrowing, which is a strategy of communication".

In questi enunciati non solo sintagmi italiani alternano con sintagmi spagnoli o portoghesi, ma la compenetrazione dei codici avviene persino all'interno di singoli elementi lessicali come *veloces* e *bagliu*. Si noti inoltre che l'enunciato ne mistingue viene favorita da lessmi omofoni come *con*, *quando* e *nervosa*. Il fatto che la somiglianza tra L1 e L2 venga percepita dagli stessi apprendenti come elemento facilitante viene provato anche dalle testimonianze di immigrati capoverdiani a Roma:

(16) Io non ho trovato tanta differenza perché italiano per una che parla portoghese e l'italiano non è una lingua tanto difficile, perché sono arrivato io qui subito ho capito tutto, e un po' di giorno mi sono messa a parlare senza accorgi (da Vedovelli 1983: 356).

Nel seguito cercherò di dar conto di queste intuizioni degli apprendenti rifacendomi ad alcuni sviluppi recenti nella teoria dell'ALS. Da un lato la ricostruzione dei processi mentali degli apprendenti dovrà attribuire il giusto peso alla percezione delle similarità linguistiche, dall'altro conviene analizzare l'influsso della L1 in termini di strategie di acquisizione: in breve, occorre elaborare un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate.

3. TRE STRATEGIE FONDAMENTALI

L'assunzione di base del nostro modello è che gli apprendenti con una lingua geneticamente affine comparino in qualche modo l'*input* nella L2 con le rappresentazioni della loro lingua nativa: si tratta di un'idea che è emersa a più riprese nella storia della ricerca sull'ALS, ma che forse non ha mai trovato una trattazione sistematica¹⁰. Se cerchiamo di ricostruire i processi mentali di un apprendente di lingua madre spagnola o portoghese di fronte all'italiano, possiamo ipotizzare che egli debba risolvere tre compiti elementari (cfr. Berruto / Moretti / Schmid 1990: 221). L'apprendente dovrà cioè

- i) scoprire elementi identici e strutture analoghe ai vari livelli del sistema,
- ii) scoprire delle procedure per mettere in relazione forme e regole della L2 a forme e regole della L1 (e viceversa),
- iii) scoprire elementi e strutture che sono estranei alla L1.

In altre parole l'apprendente può avanzare tre tipi di ipotesi che d'ora in poi chiamerò le strategie della congruenza, della corrispondenza e della differenza.

¹⁰ Basti accennare alle 'identificazioni interlinguistiche' postulate da Weinreich (1953 [1974]: 12-14) o all'affermazione di Sharwood Smith (1984: 71) che "there is nonetheless some sense in which learners compare two competence systems".

Il nostro modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate non è una creazione *ex novo*, ma riprende proposte e soluzioni terminologiche e concettuali adottate precedentemente nella teoria dell'ALS. Il termine 'congruenza', per esempio, è stato usato già da Weinreich (1953 [1974]: 48) a proposito di "strutture grammaticali congruenti" e si ritrova di nuovo in Kellerman (1983: 113): "L1 and L2 are congruent", oppure "L1 and L2 are different". Le due strategie della 'equivalenza'/'non-equivalenza' individuate da Sharwood Smith (1988: 189-191) coincidono fondamentalmente con le nostre congruenza/differenza; va notato però che questa dicotomia non prevede l'esistenza di una strategia 'intermedia' della corrispondenza. Kellerman (1983: 114) parla invece di "correspondences" a proposito della possibilità di individuare "cognate forms and structures" nel caso di una generale vicinanza tipologica tra L1 e L2. Anche altri autori insistono sulla tendenza degli apprendenti iniziali a stabilire delle 'equivalenze' interlinguistiche (cfr. Blum-Kulka / Levenston 1978 [1983]: 132, Ringbom 1987: 60), ma non viene specificato se l'assunzione di una relazione 1:1 tra elementi della L1 e della L2 comporti un'ipotesi di identità formale (cioè di congruenza), di somiglianza (cioè di corrispondenza) o persino un'ipotesi di differenza.

Le ipotesi degli apprendenti danno luogo ad una casistica variegata di forme linguistiche, a seconda della reale congruenza, corrispondenza o differenza tra L1 e L2, dimodoché sarà necessario distinguere tre sottotipi per ogni strategia. A causa del problema metodologico accennato in 1., le singole sottostrategie saranno caratterizzate in termini del prodotto linguistico: ciononostante il fine del modello non è tanto una classificazione esaustiva degli errori quanto l'analisi della struttura complessiva delle interlingue in base alla ricostruzione dei processi cognitivi retrostanti. La definizione delle strategie cercherà di tener conto non solo del cosiddetto *transfer* 'positivo', ma anche del fatto che l'influsso della L1 agisce spesso in modo eterogeneo e parziale. Fatte queste osservazioni generali sulla struttura e la funzione del modello, possiamo quindi passare ad illustrare le singole strategie di acquisizione.

4. CONGRUENZA

4.1. Il primo esito della strategia della congruenza si ha quando le due lingue contengono effettivamente degli elementi identici:

(17) La L1 e la L2 sono congruenti riguardo a un determinato elemento del sistema linguistico; non si riscontrano errori negli enunciati prodotti dagli apprendenti (CONGRUENZA 1).

Questo risultato della strategia rende particolarmente evidente la debolezza metodologica dell'analisi degli errori che non riesce a rendere visibile il cosiddetto *transfer* positivo (cfr. Ringbom 1987: 58). Vi sono tuttavia casi in cui gli

apprendenti stessi segnalano mediante glosse metalinguistiche di aver avanzato questo tipo di ipotesi:

- (18) *C'è una ragazza + bella e le dice a un omme chee passeggia per la estrada + che si poi prenderlee + au [ride] el el gato si dice gato? lo stesso no* (Sp2)

È legittimo supporre che in effetti gran parte dell'influsso della L1 rimanga 'sommerso', cioè non direttamente osservabile per il linguista, e che l'interferenza che si manifesta in superficie come errore non rappresenti che la punta di un iceberg (cfr. Kellerman 1983: 113).

4.2. Più evidente è il secondo tipo di congruenza, che risulta dal fatto che gli apprendenti sopravvalutano spesso il potere di questa strategia e tendono a 'importare' nell'interlingua elementi estranei alla L2:

- (19) L'interlingua contiene elementi della L1 che non esistono nella L2 (CONGRUENZA 2).

A livello fonologico i portoghesi manifestano per esempio una tendenza a realizzare come fricativa l'affricata palatale sonora dell'italiano (v. Mazzuri 1990: 39):

- (20) *[dz] -> [ʒ]: [ʒente], [reʒione]*

Le loro interlingue contengono inoltre numerose vocali nasali, sia all'interno di prestiti lessicali che come risultato di un processo fonologico applicato a materiale lessicale italiano; per la negazione troviamo quindi sia la forma portoghese *não* che esiti del 'portaliano' come [nõ] (cfr. Mazzuri 1990: 79). Anche L1, come la spirantizzazione allofonica delle ostruenti sonore in posizione intervocalica o la ristrutturazione sillabica che genera una *e-* prostetica davanti a parole che iniziano con il nesso *s+consonante*.

- (21) [-snt,+son]->[-+cnt]/[-+sil]_ *albero* (Sp13), *cade* (Sp1)
(22) $\emptyset \rightarrow e/\#_sc$ *esposato, excusi* (Sp7)

A livello morfologico sia ispanofoni che portoghesi tendono negli stadi iniziali a formare il plurale con morfemi della L1 (es. 23). Nel lessico si nota poi una forte resistenza di parole funzionali con una scarsa differenza formale rispetto alla lingua bersaglio, tra cui il pronome tonico di prima persona *yo* e *eu*, l'avverbio *ya* o *já* e la congiunzione *porque*.

- (23) *los primos seis mexos* (Sp2); *bambini, dirre* (P3)

4.3. Un tipo di errore più sottile - ma sempre basato sulla strategia della congruenza - si osserva quando un determinato elemento esiste sia nella lingua di partenza che in quella di arrivo, ma con una diversa funzione.

- (24) L'interlingua ha un elemento X al posto di un elemento Y; X e Y esistono sia in L1 che in L2 e sono congruenti (o simili) per quanto riguarda la forma, ma hanno distribuzioni differenti (CONGRUENZA 3).

Due caratteristiche fonologiche delle interlingue di portoghesi sono l'innalzamento della *-o* finale a *-u* e la palatalizzazione della *s-* davanti a consonante (es. 25); gli ispanofoni tendono invece ad abbassare la vocale /i/ in posizione atona (es. 26)¹¹. Sporadicamente si osservano nei portoghesi e in spagnoli di origine andalusa anche casi di rotacismo (es. 25 e 27).

- (25) $o \rightarrow u/_\#, s \rightarrow j/__C$ *scarpellinu* "scalpellino", *tedelcu* (P4)
(26) *renunciato* (Sp11), *meterse en conversazione* (Sp8)
(27) *quarcano, modelho* (Sp7)

Per quanto riguarda la morfologia, negli ispanofoni è frequente la generalizzazione dell'ausiliare *avere* nel passato prossimo (es. 28); inoltre sia spagnoli che portoghesi tendono ad estendere il morfema *-a* anche alla prima persona dell'imperfetto (es. 29). Si noti che in ambedue i casi l'interferenza opera una riduzione delle forme da memorizzare e/o delle regole da applicare. A livello lessicale un fenomeno comune degli apprendenti con una L1 iberoromanza è l'uso del verbo *tenere* per esprimere una relazione di possesso (es. 30)¹².

- (28) *ha venuto* (Sp5), *ho nato* (Sp7)
(29) *io non sapeva* (Sp6), *tu aveva* (P7)
(30) *sono qui ... per tenere un lavoro sicuro* (Sp6), *tengu la televisione* (P7)

5. CORRISPONDENZA

5.1. La continua comparazione delle ipotesi di congruenza con i tratti salienti dell'*input* permette agli apprendenti di limitare il raggio di applicazione di questa strategia. D'altro canto essi devono anche processare elementi nuovi con priorità strutturali diverse da quelle del sistema di partenza. Una possibilità di integrare tali elementi nelle rappresentazioni dell'interlingua consiste nello stabilire

¹¹ Il fenomeno ha evidentemente una motivazione lessicale.

¹² Com'è noto, gli ultimi due tratti caratterizzano anche l'italiano popolare meridionale. Vista la composizione demografica dell'emigrazione italiana in Svizzera, non è quindi escluso che l'*input* di parlanti nativi abbia almeno rinforzato tali ipotesi nelle interlingue di spagnoli e portoghesi. Ringrazio Pietro Maturi per questa precisazione.

delle relazioni di corrispondenza con elementi simili della L1 che funge in questo caso da filtro percettivo (cfr. 2.).

- (31) Un elemento X della L2 che non esiste nella L1 viene percepito e rappresentato nell'interlingua come un elemento Y comune a L1 e a L2; la distribuzione di Y nell'interlingua non coincide con quella della L2 (CORRISPONDENZA 1).

Un caso tipico di questa strategia è la riduzione a fricativa dell'affricata dentale sorda che si trova sia negli ispanofoni che nei portoghesi (es. 32). A livello morfologico molti spagnoli mantengono invariabile l'articolo femminile singolare, generalizzando l'allomorfo più frequente a scapito delle forme con elisione (es. 33).

- (32) *piasa* (Sp1, P3), *(e)svisera* (Sp11, Sp14, P7), *emigrasione* (Sp7, P7)
(33) *la influenza* (Sp8), *una amica* (Sp3)

Si tratta di fenomeni prevedibili in base alla minore marcatezza della fricativa rispetto all'affricata e della maggiore naturalezza del paradigma dell'articolo in spagnolo che rispetta il principio 'una forma - una funzione'¹³.

5.2. Nella comprensione dell'*input* gli apprendenti analizzano in qualche modo il materiale della L2 e cominciano a stabilire delle relazioni di corrispondenza con elementi analoghi della L1. La percezione di una certa regolarità di questi fenomeni li porta ad usare queste conoscenze in modo produttivo per formare nuovi *items* nell'interlingua a partire da elementi della L1.

- (34) Un elemento X della L1 viene trasformato con una regola di corrispondenza in un elemento Y della L2; non si riscontrano errori negli enunciati prodotti dagli apprendenti (CORRISPONDENZA 2).

La rilevanza della sistematicità di tali fenomeni per gli apprendenti è stata notata da più autori che hanno postulato l'esistenza di formule o regole di 'conversione' (cfr. Weinreich 1953 [1974]: 5, Mioni 1982: 350-351, Faerch / Kasper 1987: 117, Ringbom 1987: 45); particolarmente interessante ai nostri fini è l'intervento di Mioni che parla di "un meccanismo di corrispondenza tra lessmi italiani e lessmi spagnoli".

Ad esempio esistono molte coppie lessicali in cui alle fricative velare o palatale dello spagnolo e del portoghese corrisponde in italiano l'affricata palatale sonora (es. 35). Analogamente gli spagnoli possono spesso convertire il dittongo

¹³ La riduzione dell'allomorfia nel paradigma dell'articolo può infatti essere considerata una tendenza di tipo 'universale', visto che si verifica anche nelle interlingue italiane di parlanti con una L1 tipologicamente più distante, come mi ha fatto notare Anna Giacalone Ramat.

go -*ue*- in una semplice -*o*- per ottenere un lessema italiano (es. 36); essi possono inoltre derivare l'infinito e il participio italiano mediante due regole di corrispondenza morfologica molto produttive (es. 37 e 38).

- (35) sp.(port.): x (ɣ) → d_ɣ [xente] (['ʒente]), [xunio] (['ʒunu])
(36) sp.: ue → ol / C\$ puente → ponte, fuerte → forte
(37) sp.: ø → e / r_# dormir → dormire
[+Inf]

- (38) sp.: d → dV_ V dormido → dormito
[+Part Pass]

5.3. La prova empirica per la realtà psicologica di tali processi mentali si trova nell'ipergeneralizzazione delle regole di corrispondenza:

- (39) Un elemento X della L1 viene trasformato con una regola di corrispondenza in un elemento Y che o non esiste o ha una distribuzione diversa nella L2 (CORRISPONDENZA 3).

Gli esiti *Giomeini*, *giuglia* e *agiudu* (es. 40) sono formati a partire da lessmi spagnoli e portoghesi mediante la regola (35), e negli esempi sotto (41) osserviamo l'applicazione della regola di monotonizzazione anche in sillaba aperta. Gli infiniti e i participi nell'esempio (42) risultano da ipotesi di corrispondenza lessicale e morfologica troppo forti: nel caso del participio l'interferenza parte di nuovo da un paradigma più semplice, visto che lo spagnolo prevede solo due opzioni (-*ado* e -*ido*). La creazione di forme ibride come *tomare* è resa possibile dal fatto che per uno spagnolo o un portoghese la struttura morfologica dell'italiano risulta abbastanza trasparente, come si vede anche dai lessmi sotto (43) che rivelano un uso creativo delle analogie derivazionali.

- (40) x (ɣ) → d_ɣ: *Giomeini* (Sp7); *giuglia* "luglio" (P2, P5),
agiudu "aiuto" (P1)
(41) -*ue* → -*o* : *nova* (Sp14), *scola* (Sp1, Sp2, Sp8), *fora* "fuori" (Sp8)
(42) *sabere* (Sp5), *tomare* "prendere" (P5); *vendito* (Sp14), *venito* (Sp6)
(43) *cuclnero* (Sp5), *calefazione* "riscaldamento" (P2)

È interessante osservare che simili fenomeni sono attestati anche nelle interlingue francesi di ispanofoni che fanno largo uso di 'ipotesi di spoglio' del tipo "se in un lessema polisillabico vengono sopresse o la vocale e la consonante finali o la vocale finale, si ottiene un lessema francese" (Giacobe / Cammarota 1986: 253); anche nello studio di de Hecedia / Noyau (1986: 239) si accenna a tali "possibilità di corrispondenza". Affinché la strategia della corrispondenza possa essere operativa è richiesta la percezione di numerose similarità tra L1 e L2 da parte degli apprendenti, il che presuppone ovviamente la disponibilità di un fondo lessicale comune.

6. DIFFERENZA

6.1. È ovvio che gli apprendenti percepiscono anche le numerose differenze che sussistono tra L1 e L2. Il livello più immediato è quello lessicale, dove anche in interlingue non molto sviluppate sono state assimilate molte parole nuove appartenenti al vocabolario di base.

(44) L'interlingua contiene elementi e strutture della L2 che non esistono nella L1; non si riscontrano errori negli enunciati prodotti dagli apprendenti (DIFFERENZA 1).

6.2. Vi è però un secondo tipo della strategia della differenza dove le ipotesi degli apprendenti ricadono dietro quel livello di complessità strutturale che secondo Corder (1978 [1984]: 71-72) costituisce il 'punto di partenza' comune:

(45) L'interlingua manifesta fenomeni di semplificazione linguistica rispetto sia alla L1 che alla L2 (DIFFERENZA 2).

Nella morfologia verbale le interlingue di ispanofoni e portoghesi presentano tracce di quella che sembra essere una sequenza naturale nell'acquisizione dell'italiano (v. Bernini 1990: 158, Berretta 1990b: 148-162 e 176). Notiamo ad esempio la generalizzazione delle forme di terza e seconda persona del presente, soprattutto nel settore relativamente opaco dei verbi irregolari (es. 46). Altri tratti tipici di interlingue iniziali sono l'uso dell'infinito al posto delle forme flesse e del participio senza ausiliare (es. 47 e 48).

(46) *io può ya cominciare* (Sp6), *si poi mangiare* (Sp5), *fai bella tempu* (P5)

(47) *va en terra y piandiere* (Sp14), *arriva là e andare a la praia subito* (P2)

(48) *yo voluto sempre meccanica* (Sp14),
io lavorato sempre in cantiere (P1)

Tuttavia nutro dei dubbi sulla 'naturalità' di questi fenomeni presso apprendenti con una L1 geneticamente affine. Visto il contesto sociolinguistico dei nostri parlanti non è affatto escluso che le strutture semplificate siano da interpretare come il riflesso di input non nativo e non come un segno di elaborazione autonoma. A corroborare questa ipotesi stanno alcuni fenomeni di pidginizzazione ormai noti del cosiddetto *Fremdarbeiteritalienisch* (v. Bertuto 1991), come l'uso della locuzione *c'è* al posto del verbo *avere* (es. 49) e la creazione di un 'articoloido' *de* (es. 50; cfr. Berruto / Moretti / Schmid 1990: 217-220).

(49) *io c'è un fratello* (Sp14), *iu c'è u-++ una ragazzina* (P1)

(50) *c'è de de lift* (Sp14), *iu c'è de credito* (P1)

Va precisato che questi tratti appaiono soprattutto in interlingue fossilizzate

e non possono essere considerati tipici dell'italiano di spagnoli e portoghesi nella Svizzera tedesca. Se è corretta l'ipotesi che nelle interlingue di romanzofoni i fenomeni di semplificazione illustrati negli esempi (46), (47) e (48) non sono da attribuire a sequenze di acquisizione naturali, ma piuttosto all'effetto di *input* non nativo, i nostri dati offrono quindi una forte evidenza per la rilevanza della distanza strutturale tra L1 e L2 nei processi di acquisizione e in particolare per il postulato dei diversi 'punti di partenza' avanzato da Corder (1978).

6.3. Nella strategia della differenza rientra infine anche il noto fenomeno dell'ipercorrezione.

(51) L'interlingua contiene strutture e elementi marcati che non esistono nella L1 e hanno un'altra distribuzione nella L2 (DIFFERENZA 3).

La parziale imprevedibilità del successo delle ipotesi di congruenza o di corrispondenza porta ad adottare soluzioni distanti dalla L1, scegliendo elementi difficili e ritenuti tipici della L2. Così si spiega l'occorrenza dell'affricata dentale al posto della semplice fricativa (49) e la morfologizzazione del numerale (50).

(52) *dletsì* (Sp6), *simpatìsì* (Sp7), *isvizzera* (P1)

(53) *trecentoquarti* (Sp2)

È importante insistere sul fatto che in questi casi l'errore segnala l'inizio di una ristrutturazione dell'interlingua: questi esempi rivelano cioè che gli apprendenti hanno riconosciuto gli elementi nuovi (l'affricata dentale e il morfema del plurale), anche se non si sono ancora resi conto della loro distribuzione precisa nella L2¹⁴.

7. CONCLUSIONI

È utile ricordare che l'influsso della prima lingua nell'acquisizione di una seconda lingua è un fenomeno estremamente difficile da afferrare. Il nostro modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate non sarà certo in grado di chiarire tutti i problemi ancora aperti, ma ciononostante pare che esso permetta alcune ipotesi interessanti sul ruolo della L1 nella costruzione delle interlingue. L'approccio adottato in questa sede è decisamente cognitivista, poiché si assume che l'influsso della prima lingua intervenga soprattutto come 'filtro percettivo' che impone sì una serie di restrizioni sulle ipotesi degli apprendenti sulla struttura della lingua obiettivo, ma facilita allo stesso tempo il compito dell'apprendimento. Questa prospettiva non esclude però la possibilità del

¹⁴ Ringrazio Giuliano Bernini per il suo suggerimento a proposito.

cosiddetto *transfer* di produzione (cfr. 2.) dovuto al mancato controllo della competenza in L2: anzi sarebbero auspicabili ricerche sperimentali per verificare la validità dei modelli psicolinguistici.

La variabilità 'fisiologica' delle interlingue può essere spiegata in parte con la concorrenza delle tre strategie: gli apprendenti possono avanzare ad un determinato stadio diverse ipotesi riguardo ad un elemento della lingua obiettivo. Soprattutto le interlingue iniziali sono caratterizzate da un largo uso della strategia della congruenza, laddove nelle fasi successive si notano più fenomeni di sovraestensione delle regole di corrispondenza; le interlingue avanzate rivelano infine una conoscenza sempre più esatta del raggio di applicazione delle strategie.

Il vantaggio principale del nostro modello rispetto al concetto tradizionale dell'interferenza consiste nell'interpretazione dell'influsso della prima lingua in termini di strategie di acquisizione, che permette di ricondurre la casistica molto variegata della produzione linguistica degli apprendenti a processi mentali elementari. L'operazione cognitiva sottostante alle tre strategie è la comparazione, che non solo serve come strumento fondamentale nella cognizione umana, ma costituisce anche un principio organizzativo importante delle lingue storico-naturali (cfr. Langacker 1987: 101-105). Tuttavia il potere esplicativo del modello è inversamente proporzionale al grado di distanza strutturale tra L1 e L2 e diminuisce nella misura in cui gli apprendenti non riescono più a riconoscere delle relazioni di congruenza o di corrispondenza in base all'*input*; nel caso di una L2 tipologicamente distante l'apprendente può ricorrere solo in misura molto limitata alle conoscenze della L1.

L'azione delle tre strategie dipende inoltre dalle proprietà strutturali degli elementi linguistici che vengono focalizzati. In particolare si è notato che gli apprendenti sono restii ad abbandonare la strategia della congruenza per quegli *items* che presentano solo una differenza formale esigua nelle due lingue, per cui il mantenimento della forma della L1 non intacca il successo comunicativo (v. Mazzuri 1990: 6-8, Schmid in stampa 3.3.2). Dalla discussione di alcuni esempi è emerso inoltre che il modello della L1 viene seguito prevalentemente quando esso risulta più 'facile' in base a parametri di marcatezza o naturalità linguistica¹⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen Roger, 1983. *Transfer to somewhere*. In: Gass S. / Selinker L. (eds.): 177-201.
- Arcaini Enrico / Bernard Py (a cura di), 1984. *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Banfi Emanuele / Patrizia Cordin (a cura di), 1990. *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma, Bulzoni.
- Bernini Giuliano, 1990. *L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda*. In: Banfi E. / Cordin P. (a cura di): 157-179.
- Berretta Monica, 1990a. *Morfologia in italiano lingua seconda*. In: Banfi E. / Cordin P. (a cura di): 181-201.
- Berretta Monica, 1990b. *Il futuro in italiano L2*. "Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate" (Bergamo, Istituto Universitario) 6: 147-188.
- Bernuto Gaetano, 1991. *Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*. "Rivista di linguistica" 3.2: 333-357.
- Bernuto Gaetano / Bruno Moretti / Stephan Schmid, 1990. *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo*. In: Banfi E. / Cordin P. (a cura di): 203-228.
- Bialystok Ellen, 1978. *A theoretical model of second language learning*. "Language Learning" 28: 69-84 (trad. it. *Un modello teorico dell'apprendimento di una seconda lingua*. In: Giunchi P. (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna, Zanichelli: 45-59.
- Bialystok Ellen / Michael Sharwood Smith, 1985. *Interlanguage is not a state of mind*. "Applied Linguistics" 6.2: 101-117.
- Blum - Kulka Shoshana / Eddie Levenston, 1978. *Universals of lexical simplification*. "Language Learning" 28: 399-415 (ristampato in Faerch C. / Kasper G. [a cura di] 1983: 119-139).
- Cohen Andrew, 1984. *Studying second-language learning strategies: how do we get the information?* "Applied Linguistics" 5.2: 101-111.
- Cook Vivian, 1991. *Second language learning and language teaching*. London, Edward Arnold.
- Corder S. Pit, 1978. *Language-learner language*. In: Richards J. (ed.), *Understanding second and foreign language learning. Issues and perspectives*. Rowley, Newbury House: 71-93 (trad. it. *La lingua dell'apprendente*. In: Arcaini E. / Py B. (a cura di): 49-72).
- Corder S. Pit, 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder S. Pit, 1983. *A role for the mother tongue*. In: Gass S. / Selinker L. (eds.): 85-97.
- de Heredia Christine / Noyau Colette, 1986. *Comunicazione esolingue estrema*. In: Giacalone Ramat A. (a cura di): 221-243.
- Eckman Fred, 1977. *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*. "Language Learning" 27: 315-330 (ristampato in Loup G. / Weinberger S. (eds.), *Interlanguage Phonology: The acquisition of a second language sound system*. New York, Newbury House 1987: 55-69).
- Ellis Rod, 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Faerch Klaus / Gabriele Kasper (eds.), 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London / New York, Longman.
- Faerch Klaus / Gabriele Kasper, 1983a. *Plans and strategies in foreign language communication*. In: Faerch E. / Kasper G. (eds.): 20-60.
- Faerch Klaus / Gabriele Kasper, 1987. *Perspectives on language transfer*. "Applied Linguistics" 8.2: 111-136.

¹⁵ Ho trattato questo aspetto in modo più dettagliato in Schmid (1992).

- Gass Susan / Larry Selinker (eds.), 1983, *Language transfer in language learning*, Rowley, Newbury House.
- Giacomone Ramat Anna (a cura di), 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, il Mulino.
- Giacobbe Jorge / Marie-Ange Cammarota, 1986, *Un modello del rapporto di lingua di partenza/lingua di arrivo nella costruzione del lessico*. In: Giacomone Ramat A. (a cura di): 245-263.
- Kellerman Eric, 1983, *Now you see it, now you don't*. In: Gass S. / Selinker L. (eds.): 112-134.
- Langacker Ronald, 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press.
- Larsen-Freeman Diane / Michael Long, 1991, *An introduction to second language research*, London / New York, Longman.
- Mazzoni Guido, 1990, 'Portallenisch: Aspekte des Italienischen, wie es portugiesische Arbeitsmigranten in Grossraum Zürich sprechen. Lavoro di licenza inedito all'Università di Zurigo.
- Meisel Jürgen, 1983, *Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplification*. In: Andersen R. (a cura di): 120-157 (trad. it. *Strategie di apprendimento della seconda lingua. Più di un tipo di semplificazione*. In: Giacomone Ramat A. (a cura di): 47-100).
- Mioni Alberto, 1982, *Variabilità linguistica e contrastività*. In: Calleri D. / Marelli C. (a cura di), *Linguistica contrastiva*, SLI 20, Roma, Bulzoni: 339-357.
- Moretti Bruno, 1990, *L'impiego effettivo della formazione delle parole nel discorso di non nativi nella Svizzera tedesca*. In: Beretta M. / Molinelli P. / Valentini A. (a cura di), *Parallela 4. Morfologia/Morfologie*, Tübingen, Narr: 293-303.
- Moretti Bruno, 1993, *Dall'input alla lingua obiettivo: aspetti del continuum dell'italiano 'lingua franca' nella Svizzera germanofona*. In: Hilly G. (a cura di), *Acts du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, (Université de Zurich, 6-11 avril 1992), Tome III: 559-570.
- O'Malley J. Michael / Anna Chamot, 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press.
- Ringbom Hakon, 1987, *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon / Philadelphia, Multilingual Matters.
- Rubin Joan, 1975, *What the 'good language learner' can teach us*, "TESOL quarterly" 9: 41-51.
- Schachter Jacqueline, 1983, *A new account of language transfer*. In: Gass S. / Selinker L. (eds.): 98-111.
- Schmid Stephan, 1992, *L'italiano di ispanofoni nella Svizzera tedesca. Un contributo allo studio delle interlingue*. Tesi di dottorato all'Università di Zurigo.
- Schmid Stephan, 1992, *Le interlingue di ispanofoni: un tipo di italiano popolare?* In: Petrimi D. / Moretti B. (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, SLI 33, Roma, Bulzoni: 271-286.
- Schmid Stephan, 1993, *Learning Strategies for closely related languages: on the Italian spoken by Spanish immigrants in Switzerland*. In: Kettenmann B. / Wieden W. (eds.), *Current issues in European second language acquisition research*, Tübingen, Narr: 405-418.
- Schmid Stephan, in stampa, *L'italiano di spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.
- Selinker Larry, 1972, *Interlanguage*, "International Review of Applied Linguistics" 10,3: 209-230 (trad. it. *Interlingua*. In: Arcaini E. / Py B. (a cura di): 25-37).
- Sharwood Smith Michael, 1984, *Recensione di Corder (1981)*, "Applied Linguistics" 5,1: 68-71.
- Sharwood Smith Michael, 1988, *On the role of linguistic theory in explanations of second language development*. In: Flynn S. / O'Neill W. (eds.), *Linguistic theory in second language acquisition*, Dordrecht, Kluwer: 173-198.
- Skehan Peter, 1989, *Individual differences in second-language learning*, London, Edward Arnold.
- Slobin Dan, 1973, *Cognitive prerequisites for the development of grammar*. In: Ferguson Ch. / Slobin D. (eds.), *Studies of child language development*, New York, Holt, Rinehart & Winston: 175-208 (trad. it. *I requisiti cognitivi per lo sviluppo della grammatica*. In: Antinucci F. / Castelfranchi C. (a cura di), *Psicolinguistica: percezione, memoria e apprendimento del linguaggio*, Bologna, il Mulino 1976: 324-363).
- Tarone Elaine, 1981, *Some thoughts on the notion of communicative strategy*, "TESOL Quarterly" 15: 285-295 (ristampato in Faerch / Kasper [eds.]: 61-74).
- Vedovelli Massimo, 1983, *Testi e testimonianze di lavoratori stranieri in Italia*. In: Albano Leoni F. et al. (a cura di), *Italia linguistica: Idee, Storia, Strutture*, Bologna, il Mulino: 353-364.
- Weinreich Uriel, 1953, *Languages in contact*, New York (trad. it. *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri 1974).
- Wode Henning, 1988, *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning, Hueber.

PUBBLICAZIONI DELLA
SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA
34

SLI
SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA

ITALIANO
LINGUA SECONDA / LINGUA STRANIERA

ATTI DEL XXVI CONGRESSO
DELLA SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA

Siena, 5-7 novembre 1992

a cura di
ANNA GIACALONE RAMAT MASSIMO VEDOVELLI

Phonetisches Laboratorium
der Universität
Zürich

BULZONI ROMA 1994

222833

5
54